

Διαπολιτισμική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: πώς την αντιλαμβάνονται οι μαθητές και ο ρόλος της δημιουργικής τους σκέψης

Φώτης Κούσουλας

Ανακοίνωση στο 8^ο διεθνές συνέδριο: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα.», Πάτρα, 2005

Εισαγωγή – Προβληματική

Είτε το θέλουμε είτε όχι, στις σημερινές σχολικές τάξεις στη χώρα μας οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού. Όποιος και αν είναι ο θεωρητικός προσανατολισμός και η κατεύθυνση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις τους είναι τελικά υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν ή συνήθως να επινοήσουν μεθόδους και τεχνικές για να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που προκαλούνται από τις όποιες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Πιστεύουμε, παράλληλα, ότι το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1997) **δεν είναι ένα επιμέρους εκπαιδευτικό ζήτημα το οποίο μπορεί να λυθεί με επί τούτου εγχειρηματικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένες στοχοθεσίες, ειδικά μαθήματα ή τεχνικές.** Οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατρέχουν το σύνολο της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης και απαιτούν ευρύτερο αξιολογικό και επιστημολογικό πλαίσιο αναφοράς (Αναστασιάδης, 2003). **Αφορούν στην ευρύτερη ανάπτυξη της συνείδησης του συν-ανθρώπου στη βάση της αναγκαίας και δημιουργικής συνύπαρξης, στην οποία, η διαφορετικότητα δεν οδηγεί στη σύγκρουση αλλά στη διαλογική και δημιουργική διεπικοινωνία.**

Ως εκ τούτου, η πρόβλεψη για διαπολιτισμική αγωγή έχει να κάνει **τόσο με το σύνολο των καθημερινών διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών όσο και με την ευρύτερη προσωπικότητα κάθε μαθητή.** Έχουν προταθεί πολλές - και από διαφορετικές σκοπιές - διδακτικές μέθοδοι για την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. ενδεικτικά στα: Γκόβαρης, 2001, Μπαγάκης, 2003, Νικολάου, 2000, Παπάς, 1998, Τζάνη, 2002), ωστόσο οι καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με τη δημιουργικότητά τους αλλά και τις ειδικότερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν με τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.

Ως προς την προσωπικότητα των μαθητών και τα ευρύτερα γνωρίσματα αυτής που επηρεάζουν, αν όχι και διαμορφώνουν τελικά, την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις διαπολιτισμικές σχέσεις που αναπτύσσονται είτε στο σχολείο είτε στην ευρύτερη κοινωνία, θεωρούμε ότι κεντρικής σημασίας στοιχείο είναι η καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης. Η δημιουργικότητα έχει να κάνει με το είδος της σκέψης ή και της συμπεριφοράς που οδηγεί σε νέες, πρωτότυπες, προσωπικές αλλά και κατάλληλες ιδέες και λύσεις. (βλ. ενδεικτικά: Amabile, 1996, Dacey and Lennon, 1998, Houtz, 2003, Κούσουλας, 2003, Sternberg, 1999, Ξανθάκου, 1997).

Υποθέτουμε ότι μαθητές με ανεπτυγμένες δημιουργικές ικανότητες μπορούν αποτελεσματικά να βρουν νέες και πολυποίκιλες λύσεις σε προβλήματα που δημιουργούνται από τη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς τα αντιμετωπίζουν με ευελιξία, αναζητώντας δρόμους επίλυσης πέραν των καθιερωμένων και μονοδιάστατων, που συνήθως συντηρούν ή και οξύνουν τα προβλήματα. Τα άτομα με έντονα δημιουργικά γνωρίσματα προσωπικότητας μπορούν να ανέχονται και να

επεξεργάζονται αποτελεσματικά τις αντιφάσεις που δημιουργούνται από την αντιπαράταξη ή και αντιπαράθεση των διαφορετικών πολιτισμών, διατηρώντας την ικανότητα μη αποκλεισμού του «διαφορετικού», έχοντας πρόθεση θέασης, κατανόησης ή και αποδοχής του. Οι εντάσεις που προκαλούνται από τις διαπολιτισμικές σχέσεις αποτελούν για τα άτομα αυτά προκλήσεις για τον αποτελεσματικό χειρισμό τους και τη δημιουργική διέξοδο από αυτές. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (2003) εντάσσουν και περιγράφουν με σαφήνεια τη δημιουργικότητα ως βασική ιδιότητα της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αφετηρίες, και στο πλαίσιο πιλοτικής προέρευνας σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, σχεδιάσαμε μικρή πειραματική έρευνα με σκοπό αφενός τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αφετέρου τη μελέτη πιθανής συνάφειας ανάμεσα σε στάσεις των μαθητών γύρω από διαπολιτισμικά ζητήματα και στη δημιουργική τους σκέψη. Ο ευρύτερος σκοπός της έρευνας που σκοπεύουμε να ακολουθήσει έχει να κάνει με την ταυτοποίηση καθημερινών διδακτικών πρακτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής και τη συνάφειά τους με τη δημιουργική έκφραση των μαθητών.

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της πιλοτικής αυτής έρευνας επιλέξαμε δύο τμήματα Τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου από ένα μεγάλο ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας (28 αγόρια και 20 κορίτσια, σύνολο μαθητών N=48). Η επιλογή αυτή έγινε πρώτον διότι το σύνολο των μαθητών αυτών είναι Έλληνες και στο σχολείο αυτό γενικότερα οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις είναι ελάχιστες. Στόχος μας ήταν να έχουμε αρχικά αποτελέσματα από μαθητές που δεν έχουν ακόμα έντονα βιώματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο τους. Δεύτερον, η επιλογή της Τετάρτης τάξης έγινε διότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει την ικανότητα της γραφής που απαιτούσαν οι δοκιμασίες της έρευνας και αναπτυξιακά δίνουν απαντήσεις με έντονο ακόμα το συναισθηματικό κανάλι επικοινωνίας και λιγότερο ενεργό το κανάλι της αφηρημένης λογικής κριτικής επεξεργασίας.

Προχωρήσαμε έτσι σε μια πειραματικού τύπου έρευνα σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Ως διδακτική βάση επιλέχθηκε από το τρίτο μέρος του εγχειριδίου «Η Γλώσσα μου» το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά». Οι δάσκαλοι των δύο τάξεων δίδαξαν το ποίημα με κοινούς στόχους και μαθησιακές δραστηριότητες, τυπικές για το γλωσσικό μάθημα. Στη συνέχεια επιδόθηκαν στους μαθητές τρεις δοκιμασίες τυπικές για τεστ αξιολόγησης της δημιουργικής έκφρασης (Κούσουλας, 2003, 2004, Runcio, 1983, Torrance, 1988) βασισμένες στο περιεχόμενο της διδασκαλίας: α) Εντοπισμός κενών – προβλημάτων (problem finding) σε ασαφή κατάσταση (δόθηκαν 3 στίχοι από άλλο ποίημα του Βρεττάκου με αισθητική και νοηματική συνάφεια με το παραπάνω, και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν όλες τις ερωτήσεις που θα ήθελαν να κάνουν, προκειμένου να γνωρίζουν με σιγουριά τι συμβαίνει), β) Διατύπωση υποθέσεων (problem generation) σε φανταστική κατάσταση (οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν ιδέες σχετικά με το τι θα συνέβαινε, αν πραγματοποιούνταν μια φανταστική κατάσταση – κεντρική νοηματικά στο ποίημα – που περιγράφεται στο ποίημα), και γ) Τίτλοι (ζητήθηκε από τους μαθητές να προτείνουν τίτλους σε μια στροφή από άλλο ποίημα του Βρεττάκου με νοηματική και εκφραστική συνάφεια με το παραπάνω).

Η βαθμολόγηση έγινε στη βάση των τριών διαστάσεων της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης: α) Ευχέρεια: Δόθηκε ένας βαθμός σε κάθε απάντηση – ιδέα

που δόθηκε από τα υποκείμενα σε όλες τις δοκιμασίες, β) Ευελιξία: Δόθηκε ένας βαθμός σε κάθε απάντηση που προερχόταν από διαφορετική κατηγορία από τις προηγούμενες, σε κάθε δοκιμασία, και γ) Πρωτοτυπία: Δόθηκε ένας βαθμός για την πρωτοτυπία σε κάθε απάντηση-ιδέα που εμφανιζόταν στο 5% του αριθμού των υποκειμένων (σε έναν ή δύο μαθητές). Το σύνολο της βαθμολογίας και στις τρεις διαστάσεις θεωρήθηκε ως συνολικός δείκτης της δημιουργικής έκφρασης.

Την επόμενη μέρα επιδόθηκαν στους μαθητές δύο ανοικτά ερωτήματα, στα οποία αλλάξαμε από ένα στοιχείο από το σενάριο του ποιήματος. Στο ποίημα του Βρεττάκου η δασκάλα ονειρεύεται ότι με την αγάπη – η οποία καταφέρνει τα πάντα – ζυμώνει 14 χριστόψωμα και ράβει 14 φορεσιές για τους άμφωτους μαθητές της. Η πρώτη ερώτηση που θέσαμε ήταν: *Ας υποθέσουμε ότι τα δεκατέσσερα παιδιά δεν είναι φτωχά, έχουν ρούχα και δεν πεινάνε. Έχουν όμως άλλα προβλήματα: τρία από αυτά τα παιδιά είναι παιδιά μεταναστών από ξένη χώρα. Δε μιλούν καλά τα ελληνικά, δεν κάνουν παρέα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και δημιουργούνται έτσι πολλά προβλήματα, όχι μόνο στην τάξη μέσα αλλά και στα διαλείμματα και στο παιχνίδι. Τι πιστεύεις ότι θα ονειρευόταν η δασκάλα πως θα μπορούσε να φτιάξει με την αγάπη; Η δεύτερη ερώτηση ήταν η εξής: Φαντάσου τώρα κάτι διαφορετικό: η δασκάλα του ποιήματος ζύπνησε, ετοίμασε τις φορεσιές και τα δεκατέσσερα χριστόψωμα και πήγε με χαρά να τα μοιράσει στους πεινασμένους μαθητές της. Τρεις όμως από τους μαθητές της δεν ήταν χριστιανοί και δίσταζαν να πάρουν τα χριστόψωμα, αν και πεινούσαν! Τι φαντάζεσαι ότι μπορεί να συνέβη στη συνέχεια;*

Η ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις των παιδιών έγινε με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ερώτηση. Στην πρώτη καταγράψαμε απλά όλες τις διαφορετικές ιδέες που διατύπωσαν οι μαθητές και υπολογίσαμε τη συχνότητα εμφάνισής τους. Δημιουργήσαμε έτσι έναν κατάλογο από καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές που πρότειναν οι ίδιοι οι μαθητές για την αντιμετώπιση ζητημάτων από την πολυπολιτισμικότητα μιας σχολικής τάξης. Στη δεύτερη ερώτηση ερευνήσαμε κάθε απάντηση για τον προσανατολισμό της ως προς τη στάση που θα έπρεπε να κρατηθεί σχετικά με το σεβασμό ή όχι της ιδιαιτερότητας των τριών μαθητών. Η διατύπωση της ερώτησης δεν περιείχε καμία σχετική νύξη και το ερώτημα ήταν προβολικού τύπου. Χωρίσαμε έτσι τις απαντήσεις σε δύο κατηγορίες: α) Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που δείχνουν ότι η ιδιαιτερότητα των τριών μαθητών πρέπει να γίνει σεβαστή και υπάρχει τρόπος γι' αυτό (π.χ. η δασκάλα ζυμώνει ή αγοράζει άλλα ψωμιά) και στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που δείχνουν ότι η ιδιαιτερότητα των μαθητών δεν πρέπει να γίνει σεβαστή (π.χ. να γίνουν χριστιανοί ή θα μείνουν νηστικοί, θα πεινάσουν και θα αναγκαστούν να φάνε). Ο προσανατολισμός των απαντήσεων συσχετίστηκε με τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες δημιουργικής έκφρασης.

Τέλος, πριν από το ξεκίνημα της έρευνας ζητήθηκε από τους δασκάλους να διατυπώσουν γραπτά την εκτίμησή τους για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα σε κλίμακα 1-10.

Αποτελέσματα

α) Εκπαιδευτικές πρακτικές που προτείνουν οι μαθητές

Στο πρώτο ανοικτό ερώτημα, οι μαθητές έδωσαν αρκετές απαντήσεις σχετικά με το τι θα μπορούσε η δασκάλα να φτιάξει με την αγάπη για τα προβλήματα που παρουσιάζονταν με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών. Η ομαδοποίηση των απαντήσεων και η διατύπωσή τους σαν εκπαιδευτικές πρακτικές έχει ως εξής:

- Με κάθε τρόπο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές οφείλουν να βρίσκουν ευκαιρίες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές (ποσοστό αναφορών: 45%). Δυνατοί τρόποι πέρα από τη συστηματική εκμάθηση είναι η καθημερινές συζητήσεις σε ελεύθερη ώρα, η επιπρόσθετη προσωπική ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές σε διδακτικές ώρες πέραν του βασικού προγράμματος, το παιχνίδι ή και οι ομαδικές εργασίες.
- Το ζήτημα της γλώσσας είναι πράγματι κεντρικό στις αναφορές των παιδιών. Ορισμένοι αναφέρουν και τρόπους που αγγίζουν τα όρια του φανταστικού, όπως όλοι να μάθουν μία κοινή γλώσσα (ποσοστό αναφορών: 6%), ή αποτελούν ριζοσπαστικές προτάσεις, όπως να υπάρξει μία τεχνητή ή ένα μηχάνημα με το οποίο όλοι θα μάθαιναν τις γλώσσες όλων (ποσοστό αναφορών: 6%). Η γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών δεν πρέπει να είναι απύσα. Η γλωσσική επικοινωνία επίσης θεωρείται προϋπόθεση για τη δημιουργία φίλων (ποσοστό αναφοράς: 21%).
- Ομαδικές συνεργατικές εργασίες (ποσοστό αναφορών: 12%): η συνεργασία κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ουσιαστικό και αυθεντικό τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. *Η δασκάλα, αναφέρει ένας μαθητής χαρακτηριστικά, ονειρεύεται ότι εφευρίσκει ένα παιχνίδι συνεργασίας για να μαθαίνουν τα παιδιά τα μαθήματα. Έτσι θα γνωριστούν τόσο καλά μεταξύ τους που θα γίνουν φίλοι χωρίς να το καταλάβουν. (με πλάγια γράμματα γράφονται αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών)*
- Η φιλία (ποσοστό αναφορών: 45%). Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών, οι ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ τους, οι ανταλλαγές ιδεών, πραγμάτων, παιχνιδιών. *Η δασκάλα ονειρεύεται ότι το ένα παιδί δανείζεται και μοιράζεται πράγματα με το άλλο, ότι έκανε τα πάντα για να γίνουν οι μαθητές της φίλοι.*
- Ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές να δείξουν το δικό τους πολιτισμό (ποσοστό αναφορών: 8%). Πολλές μπορούν να είναι οι καθημερινές αφορμές με τις οποίες οι ξένοι μαθητές μπορούν να δείξουν τα προσόντα και τις γνώσεις που έχουν και να μάθουν οι άλλοι νέα πράγματα.
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα (ποσοστό αναφορών: 6%). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά, ώστε αυτά να μάθουν να σέβονται το διαφορετικό, να μάθουν ότι παρόλο που δεν είμαστε όμοιοι μοιάζουμε και είμαστε όλοι το ίδιο άνθρωποι.
- Εμπλοκή των γονέων των μαθητών (ποσοστό αναφορών: 21%). Ο ρόλος και η συμμετοχή των γονέων πρέπει να επιδιώκεται στη σχολική ζωή. Οι ευρύτερες κοινωνικές επαφές των οικογενειών μπορούν να βοηθήσουν καθοριστικά. *Η δασκάλα ονειρεύτηκε ότι έπεισε τους γονείς να κάνουν παρέα με τους γονείς των μεταναστών.*

Πρέπει και πάλι να τονίσουμε ότι οι παραπάνω ιδέες δόθηκαν από μαθητές 10 ετών, οι οποίοι μάλιστα δεν έχουν στο σχολείο τους παρόμοιες εμπειρίες. Η σημασία των προτάσεων αυτών είναι ακριβώς ότι προέρχονται από τέτοιους μαθητές. Για να ολοκληρώσουμε τον κατάλογο με τις απαντήσεις αυτές μπορούμε να αναφέρουμε δύο ξεχωριστές περιπτώσεις, τις οποίες παραθέτουμε χωρίς σχολιασμό: η μία έχει να κάνει με το όνειρο της δασκάλας να προσπαθήσει να κάνει τα παιδιά να ξεχάσουν τις χώρες τους και τη γλώσσα τους. Η άλλη έχει ως εξής: *Η δασκάλα ονειρεύτηκε ότι θα παντρευόταν ένα μετανάστη από τύχη και από αγάπη. Ο μετανάστης θα ήξερε τη*

γλώσσα που μιλάνε τα τρία παιδιά και ύστερα θα μάθαινε τη γλώσσα και στα άλλα 11 παιδιά...

β) Διαπολιτισμική στάση και δημιουργική έκφραση

Αρχικά, όπως αναφέρθηκε και στη μεθοδολογία, χωρίσαμε τις απαντήσεις των παιδιών στο δεύτερο ανοικτό ερώτημα σε δύο ομάδες. Ως ομάδα α θεωρήσαμε την ομάδα των μαθητών, στις απαντήσεις των οποίων ο προσανατολισμός ήταν σαφώς προς την κατεύθυνση του σεβασμού της διαφορετικότητας των αλλόθρησκων μαθητών. Στην ομάδα β τοποθετήθηκαν οι μαθητές, στις απαντήσεις των οποίων ο προσανατολισμός ήταν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Στο σύνολο των 48 υποκειμένων της έρευνας, οι 27 μαθητές (ποσοστό 56%) ανήκουν στην πρώτη ομάδα και οι 21 μαθητές (ποσοστό 44%) στην ομάδα β. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη στατιστική εξέταση – σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών των δύο ομάδων προκειμένου να δούμε αν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (με τις τυπικές αποκλίσεις και τα τυπικά σφάλματα) των δύο ομάδων τόσο στο σύνολο της δημιουργικής τους έκφρασης όσο και σε κάθε διάσταση χωριστά. Φαίνονται επίσης και οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των δασκάλων για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Η ομάδα α έχει εμφανώς υψηλότερο μ.ο. επίδοσης από την ομάδα β τόσο στο συνολικό δείκτη δημιουργικής έκφρασης (30,89 έναντι 24,67) όσο και στις επιμέρους διαστάσεις (στην ευχέρεια 18,48 έναντι 14,62, στην ευελιξία 8,33 έναντι 6,48 και στην πρωτοτυπία 3,89 έναντι 2,86). Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, η υπεροχή αυτή της ομάδας α έχει στατιστική σημαντικότητα στο δείκτη της δημιουργικής έκφρασης ($t = 2,112$ με $p < 0,05$), στην ευχέρεια των ιδεών ($t = 2,105$ με $p < 0,05$) και στην ευελιξία της σκέψης ($t = 3,147$ με $p < 0,05$). Ωστόσο στο δείκτη της πρωτοτυπίας, η υπεροχή δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική ($t = 1,325$ με $p = 0,192$).

Μπορούμε συνεπώς να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές εκείνοι που από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι η στάση τους απέναντι σε ένα διαπολιτισμικό ζήτημα ήταν προσανατολισμένη στο σεβασμό της διαφορετικότητας, έχουν στατιστικά πολύ πιο σημαντικές πιθανότητες να είναι μαθητές με αυξημένες επιδόσεις στη δημιουργική τους έκφραση. Ο μόνος τομέας στον οποίο δε φάνηκε αυτή η σημαντικότητα είναι η πρωτοτυπία των ιδεών, πιθανώς λόγω του μικρού δείγματος. Ο έλεγχος των ακαδημαϊκών επιδόσεων έγινε για λόγους αξιοπιστίας και είναι θετικός: όπως φαίνεται τόσο από τους μ.ο. όσο και στον πίνακα 2, δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην ακαδημαϊκή επίδοση στο μάθημα της γλώσσας ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων. Ή με άλλα λόγια, οι δύο ομάδες είναι ισοδύναμες ως προς την επίδοσή τους στο γλωσσικό μάθημα.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι των επιδόσεων στις δημιουργικές διαστάσεις και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ανά ομάδα διαπολιτισμικής στάσης.					
	ομάδες	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
δημιουργική έκφραση-σύνολο	α	27	30,89	10,222	1,967
	β	21	24,67	10,002	2,183
ευχέρεια	α	27	18,48	6,554	1,261
	β	21	14,62	5,971	1,303
ευελιξία	α	27	8,33	2,094	,403
	β	21	6,48	1,940	,423
πρωτοτυπία	α	27	3,89	3,030	,583
	β	21	2,86	2,128	,464

ακαδημαϊκή επίδοση	α	27	4,15	1,512	,291
	β	21	4,57	1,326	,289

Πίνακας 2. T – test ελέγχου της σημαντικότητας των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες διαπολιτισμικής στάσης.									
	Levene's Test		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	p	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
δημιουργική έκφραση – σύνολο	,003	,959	2,112	46	,040	6,22	2,946	,291	12,153
ευχέρεια	,057	,813	2,105	46	,041	3,86	1,835	,169	7,556
ευελιξία	,010	,919	3,147	46	,003	1,86	,590	,669	3,045
πρωτοτυπία	4,035	,050	1,325	46	,192	1,03	,778	-,535	2,599
ακαδημαϊκή επίδοση	,274	,603	-1,015	46	,316	-,42	,417	-1,263	,416

Συζήτηση

Οι 48 μαθητές της Τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου διατύπωσαν αρκετές ιδέες για καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρ' ότι δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες, αντιλήφθηκαν την ουσία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο και φαίνονται έτοιμοι να δεχτούν να συμμετέχουν σε τέτοιες πρακτικές. Αναγνωρίζουν οι ίδιοι ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η γλώσσα και η καλύτερη λύση η δημιουργία φίλων. Διατυπώνοντας πιο συγκεκριμένες προτάσεις, πιθανώς προβάλλουν εμπειρίες τους από παρόμοια φύσης ζητήματα. Οι απαντήσεις τους σε κάθε περίπτωση συνθέτουν μια εικόνα παρέμβασης στο σχολείο – σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή – που διατρέχει το σύνολο της σχολικής ζωής και όχι μεμονωμένες ή αποσπασματικές ενέργειες, εκτός από την γλωσσική εξομάλυνση.

Εκείνο όμως που δείχνει έντονα η πιλοτική αυτή έρευνα, είναι ότι πράγματι φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις που έχουν οι μαθητές σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσης με τη δημιουργική τους έκφραση. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει την πρόθεση για περαιτέρω έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση και φανερώνει ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών μας σε κάθε επίπεδο μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση μιας προσωπικότητας που καθιστά ευέλικτη και αποτελεσματική την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τυχόν δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση είτε των σχολικών είτε των ευρύτερων κοινωνιών.

Στο σύγχρονο τοπίο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, όπου τα προβλήματα προς επίλυση είναι πολυσχιδή και πολύπλοκα, χρειάζεται να προσεγγίζουμε το πεδίο με ολιστικό τρόπο, καθώς οι επιμέρους γραμμικής φύσης λύσεις που ενεργούν συσσωρευτικά στο πεδίο αδυνατούν να απαντήσουν σε όλες τις πτυχές των ζητημάτων. Μια τέτοια ολιστική συνθετική προσέγγιση πιθανώς να αποτελεί η δημιουργική εκπαίδευση που έχει στόχο τη διαμόρφωση μαθητών και πολιτών με ανεπτυγμένες ικανότητες ευέλικτης, προσωπικής και νέας παραγωγής ιδεών και λύσεων.

Βιβλιογραφία

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press.
- Αναστασιάδης, Π. (2003). Ετερότητα και (εκ)παιδευτική πρακτική, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 4/2003, σσ. 29-46.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dacey, J.S. and Lennon, K.H. (1998). *Understanding Creativity. The interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Houtz, J.C. (Ed.), (2003). *The educational psychology of creativity*. Cresskill, NJ: Hampton
- Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Κούσουλας, Φ. (2003). *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κούσουλας, Φ. (2004). Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε δοκιμασίες εκτίμησης της δημιουργικής έκφρασης, στα πρακτικά του συνεδρίου *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (Αλεξανδρούπολη 4-7 Νοεμβρίου 2004), Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική*, τ.Α', Αθήνα.
- Runco, M.A. (1983). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37, 16-22.
- Sternberg, R.J. (Ed.), (1999). *Handbook of creativity*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Τζάνη, Μ. (2002). Ο διάλογος ως παιδαγωγική μέθοδος, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. 1, σσ. 103-114.
- Torrance, E.P. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). Cambridge, England: Cambridge University Press.